

Krause, Horst

## **Staatserziehung und Einheitsschule. Bildungspolitische Auswirkungen der Französischen Revolution auf den Neuhumanismus**

*Herrmann, Ulrich [Hrsg.]; Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft. Weinheim; Basel : Beltz 1989, S. 227-242. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 24)*



Quellenangabe/ Reference:

Krause, Horst: Staatserziehung und Einheitsschule. Bildungspolitische Auswirkungen der Französischen Revolution auf den Neuhumanismus - In: Herrmann, Ulrich [Hrsg.]; Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft. Weinheim ; Basel : Beltz 1989, S. 227-242 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-220084 - DOI: 10.25656/01:22008

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-220084>

<https://doi.org/10.25656/01:22008>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

24. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

24. Beiheft

# Französische Revolution und Pädagogik der Moderne

Aufklärung, Revolution und Menschenbildung  
im Übergang vom Ancien Régime  
zur bürgerlichen Gesellschaft

Herausgegeben von  
Ulrich Herrmann und Jürgen Oelkers

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1989

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

**Französische Revolution und Pädagogik der Moderne :**

Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang  
vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft / hrsg. von  
Ulrich Herrmann u. Jürgen Oelkers. – Weinheim ; Basel :  
Beltz, 1989

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 24)

ISBN 3-407-41124-3

NE: Herrmann, Ulrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1989 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, 6944 Hemsbach

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41124 3

Inhaltsverzeichnis

Vorwort . . . . . 9

I. Grundlagen

ULRICH HERRMANN/JÜRGEN OELKERS  
Pädagogisierung der Politik und Politisierung der Pädagogik – Zur  
Konstituierung des pädagogisch-politischen Diskurses der modernen  
Pädagogik . . . . . 15

JÜRGEN OELKERS  
ROUSSEAU, die Revolution und die Folgen. Pädagogische Bemerkungen  
zu einem dissonanten Verhältnis . . . . . 31

II. Erziehung und Unterricht im revolutionären Frankreich

HEINZ-HERMANN SCHEPP  
Grundzüge der politischen Theorie der Französischen Revolution in ih-  
ren Konsequenzen für die Pädagogik . . . . . 47

DOMINIQUE JULIA  
*L'institution du citoyen* – Die Erziehung des Staatsbürgers. Das öffentli-  
che Unterrichtswesen und die Nationalerziehung in den Erziehungspro-  
grammen der Revolutionszeit (1789–1795) . . . . . 63

ZEITTADEL  
Erziehungsprogramme und Schulpolitik während der Revolution . . . 105

ALPHABET RÉPUBLICAIN (Auszüge) . . . . . 109

HANS-CHRISTIAN HARTEN  
Pädagogische Eschatologie und Utopie in der Französischen Revolu-  
tion . . . . . 117

FRAUKE STÜBIG  
Gegen die „Vorurteile der Unwissenheit und die Tyrannei der Stärke“. Der Kampf für Frauenrechte und Mädchenbildung von ANTOINE DE  
CONDORCET . . . . . 133

### **III. Rezeptionen in Deutschland und in der Schweiz**

**HOLGER BÖNING**

Volksaufklärung und Volkserziehung in Deutschland nach 1789 . . . . . 149

**HANNO SCHMITT**

Politische Reaktionen auf die Französische Revolution in der philanthropischen Erziehungsbewegung in Deutschland . . . . . 163

**OTTO HANSMANN**

Individualität und Nation. WILHELM VON HUMBOLDT im Spannungsfeld zwischen neuzeitlicher Aufklärung, Französischer Revolution und preußischer Bildungspolitik . . . . . 185

**ULRICH HERRMANN**

Geschichte als Fortschritt? Die Französische Revolution im Kontext pädagogischer und geschichtsphilosophischer Reflexion bei KANT . . . 201

**MICHAEL WINKLER**

Vom Normalbegriff der Erziehung zur Hermeneutik der pädagogischen Situation. SCHLEIERMACHER und das moderne Erziehungsdenken . . . 211

**HORST KRAUSE**

Staatserziehung und Einheitsschule. Bildungspolitische Auswirkungen der Französischen Revolution auf den Neuhumanismus . . . . . 227

**JÜRGEN OELKERS**

Ja und Nein: PESTALOZZIS Stellung zur Französischen Revolution . . . 243

**FRITZ OSTERWALDER**

Die pädagogischen Vorstellungen in der Helvetischen Gesellschaft und die Französische Revolution. Über die Zusammenhänge von Nationalerziehung, Volksbildung, Staatsschule und Öffentlichkeit . . . . . 255

### **IV. Die Politisierung des öffentlichen Bewußtseins – Die Revolution und die deutschen Intellektuellen**

**BERND SCHÖNEMANN**

„Volk“ und „Nation“ in Deutschland und Frankreich 1760–1815. Zur politischen Karriere zweier Begriffe . . . . . 275

**HANS REISS**

KANT und die Französische Revolution . . . . . 293

**GERHARD KURZ**

SCHILLERS Briefe „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ als Antwort auf die Französische Revolution . . . . . 305

**HANS REISS**

GOETHE und die Französische Revolution . . . . . 317

<b>WOLF KITTLER</b>	
Kriegstheater. HEINRICH VON KLEIST, die Reformpädagogik und die Französische Revolution . . . . .	333

<b>NORBERT WASZEK</b>	
1789, 1830 und kein Ende. HEGEL und die Französische Revolution . . .	347

## **V. Weiterwirken im 19. Jahrhundert**

<b>VOLKMAR WITTMÜTZ</b>	
Politisch-pädagogisches Denken in der rheinischen Lehrerbewegung um 1800 . . . . .	363

<b>SUSANNE STROBACH-BRILLINGER</b>	
Die Französische Revolution in den deutschen Kinder- und Jugendschriften. Ein Überblick 1789–1859 . . . . .	377

<b>RAINER RIEMENSCHNEIDER</b>	
„Dem Belieben von Mordbuben ausgeliefert“. Die Französische Revolution in deutschen Schulgeschichtsbüchern von 1871 bis 1945 . . . . .	391

## **VI. Die unbeendete Revolution**

<b>WOLFGANG SÜNKEL</b>	
Vom Mythos und vom Pathos der Revolution . . . . .	413

Die Autoren dieses Bandes . . . . .	425
-------------------------------------	-----

Verzeichnis und Erläuterung der Abbildungen . . . . .	429
-------------------------------------------------------	-----

# Staatserziehung und Einheitsschule

## *Bildungspolitische Auswirkungen der Französischen Revolution auf den Neuhumanismus*

### *I. Voraussetzungen*

#### *1. Pädagogische Strömungen*

Die deutsche Bildungsgeschichte des ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts wird von zwei pädagogischen Strömungen getragen: der Aufklärungspädagogik der Philanthropisten und der Bildungsphilosophie der Neuhumanisten. Als differenzierender und politisierender Kristallisationskern zwischen diesen Bewegungen liegt die Französische Revolution. Die vorrevolutionäre Aufklärungspädagogik versteht den aufgeklärten Staat, vorbildlich im „GROSSEN FRIEDRICH“ repräsentiert, als verantwortlichen Träger der Erziehungsaufgabe für ein aufgeklärtes Gemeinwesen. Im Kampf gegen die Vorherrschaft der Kirchen über die Schule wird dem Staat die Organisation, Aufsicht und Sicherstellung des modernen Schulwesens zugewiesen: BASEDOW, der Propagandist der philanthropistischen Bewegung, fordert die Einrichtung eines „Staatskollegiums“, das „die höchste Aufsicht über Erziehung und Unterricht und über die nötigen Änderungen derselben als eines der wichtigsten Reichsgeschäfte“ auszuüben hätte (BASEDOW 1768/1965, S. 7). Die neuen Unterrichtsinhalte ebenso wie die neue Moral folgen der Maxime, die „allgemeine Glückseligkeit“ durch „aufgeklärtes“ Sachwissen und durch uneigennützige Tätigkeit für das Allgemeinwohl erreichen zu können. Der Staat selbst wird in der philanthropistischen Programmatik als objektiver Sachwalter verstanden, der ein Schulwesen einzurichten hat, das den vielfältigen Standes- und Berufsaufgaben durch eine Vielzahl von Fach- und Spezialschulen Rechnung tragen soll.

Die Täuschung über diese neutrale Funktion des Staates wird offenkundig, als nach dem Tode FRIEDRICHS II. von Preußen das in der Aufklärung enthaltene revolutionäre Potential durch rigorose Zensurmaßnahmen WÖLLNERS unterdrückt wird. CAMPE gerät in den Verdacht, die Französische Revolution nach Deutschland tragen zu wollen (FERTIG 1977). Staatliche Verantwortung für ein Erziehungswesen, das dem Allgemeinwohl dienen sollte, ist in Erziehung zum Untertan gegenüber dem Obrigkeitsstaat umgeschlagen.

Gewissermaßen unter der Oberfläche der öffentlichen Diskussion vollzieht sich seit Mitte des 18. Jahrhunderts eine Wiederentdeckung der griechischen Sprache und Kultur in ihrer humanen Qualität. Der Neuhumanismus hat seine Wurzeln in der Frontstellung gegen die alten Latein- und Gelehrtenschulen, in denen die alten Sprachen rein funktional für Berufszwecke betrieben wurden.



Der Bildungswert der griechischen Sprache als Ausdruck einer humanen Kultur wird entdeckt und mit dieser Entdeckung eine kritische Distanz zum Staatsabsolutismus eingeleitet. Auf diesem Hintergrund verbindet sich nach der Französischen Revolution der klassische Bildungsinhalt des Griechischen mit der Subjektphilosophie des deutschen Idealismus zum neuhumanistischen Bildungsideal.

## 2. Der Zusammenbruch Preußens und die bildungspolitische Reformprogrammatisik

Mit der Proklamation der Gleichheit aller Menschen durch die Französische Nationalversammlung vom 26. August 1789 (PASCHOLD/GIER 1989, S. 96) werden die Standesschranken des *Ancien Régime* beseitigt und grundsätzlich und ausnahmslos jedem Menschen gleiche Rechte zugebilligt. Die Gleichheitsforderung für alle Menschen muß sich demzufolge auch in einem allgemeinen öffentlichen Erziehungswesen und einer für alle gemeinsamen Einheitsschule ausdrücken, war doch die alte Ungleichheit nicht nur durch Stand und Geburt, sondern auch durch ein „standesgemäßes“ Erziehungsprivileg begründet gewesen (REICHARDT 1988, S. 90–99). Im deutschen Raum gewinnen diese bildungspolitischen Prinzipien der Revolution eine spezifische Ausprägung, als Preußen von den napoleonischen Revolutionsheeren in den Jahren 1806/07 vernichtend geschlagen wird. Die preußische Niederlage trägt ambivalente Züge, da sich einerseits in ihr der endgültige Zerfall der altständischen Gesellschaftsordnung ausdrückt und damit der Weg für grundlegende Reformen zu einem freiheitlich verfaßten Gemeinwesen freigelegt wird; andererseits wird die Überwältigung durch fremde Armeen als bedrückende und ehrverletzende Niederwerfung des eigenen Landes empfunden. Hier liegt der Ursprung für die Propagierung eines deutschen Nationalbewußtseins, das die Ehre des eigenen Landes wiederherstellen und den nationalen Widerstand gegen NAPOLEON ideologisch begründen will. Durch eine „ordentliche“ Revolution von oben (TITZE 1973, S. 99) soll die Rückständigkeit gegenüber den französischen Erregenschaften aufgeholt werden (HERRLITZ u. a. 1981, S. 28).

Auf dem Hintergrund der Ideale der Französischen Revolution verknüpft sich das neuhumanistische Bildungsideal mit der Aufgabe der politischen Umgestaltung der Gesellschaft. Liberale Freisetzungsprogrammatik und humanistisch-idealistische Bildungsphilosophie gehen eine sich gegenseitig verstärkende Verbindung ein. Die Konzeption einer menschheitlichen Fortschrittsgeschichte als politische Option und entsprechend umfassende Bildung für alle als pädagogische Aufgabe verdichten sich zu der Forderung, durch die Schaffung eines einheitlichen Erziehungswesens den demokratisch-revolutionären Gleichheitsanspruch zu verwirklichen und damit alle Menschen gemeinsam zum Träger der menschheitlichen Zukunftsaufgaben zu machen (KRAUL 1984, S. 29).

Politisch wie pädagogisch gleichermaßen wirkungsvoll verfaßt FICHTE in diese politisch ambivalente Situation hinein seine „Reden an die deutsche Nation“ und zugleich entfalten Bildungstheoretiker wie JACHMANN, PASSOW, HUM-

BOLDT und SÜVERN in Preußen sowie EVERS in der Schweiz und NIETHAMMER für Bayern unterschiedlich strukturierte Bildungsprogramme, in denen die drängenden Aufgaben einer umfassenden Neugestaltung der Gesellschaft über eine neue, dem humanistischen Bildungsanspruch Rechnung tragende öffentliche Erziehung gelöst werden sollen.

## II. Menschheit – Nation – Individuum

### 1. Das humanistische Menschheitsideal

Die bildungsphilosophische Vorbereitung dieser Reformperiode reicht zurück in die kritische Auseinandersetzung mit der Spätaufklärung. Vereinseitigter Rationalismus und trockene Morallehren werden der Spätaufklärung ebenso angelastet wie eine sozialaffirmative Anpassungspädagogik, die nur zu egoistischen Erwerbsinteressen führen kann: Diese Aufklärungspädagogik binde den Menschen an Stand und Beruf, entwickle seine Kräfte „verhältnismäßig“ für seine gesellschaftliche Bestimmung und verfehle das Menschentum im Menschen. Aufklärungspädagogik in Gestalt des Philanthropismus gilt als „utilitaristisch“ und „eudämonistisch“, „platt“ und „seicht“. In besonders polemisch zugespitzter Weise drückt sich die Ablehnung der Aufklärungspädagogik in der Gegenüberstellung von „Philanthropinismus“ und „Humanismus“ durch NIETHAMMER aus: „So begann in der Geistesrevolution der damaligen Zeit, neben den unverkennbaren Fortschritten vielfältiger Bildung, zugleich unter dem Namen von Aufklärung ein Rückschreiten der wahren Cultur, ein Haß alles rein Geistigen, Idealen, in Kunst und Wissenschaft“ (NIETHAMMER (1808/1968, S. 18; Hervorhebung im Original). Entsprechend diffamiert EVERS die Aufklärungspädagogik als „Schulbildung zur Bestialität“ (EVERS 1807), und FICHTE versteht die bisherige Staatserziehung als Erziehung zum „sinnlichen Wohlsein“, das der Staat für sich zu nutzen verstehe: „Die bisherige Staatskunst, als selbst Erziehung des gesellschaftlichen Menschen, setzte als sichere und ohne Ausnahme geltende Regel voraus, daß jedermann sein eigenes sinnliches Wohlsein liebe und wolle, und sie knüpfte an diese natürliche Liebe durch Furcht und Hoffnung künstlich den guten Willen, den sie wollte, das Interesse für das allgemeine Wohl“ (FICHTE 2. Rede, nach BALLAUFF/SCHALLER 1970, S. 458).

Die negative Abgrenzung gegenüber der philanthropistischen Aufklärungspädagogik bereitet den Boden für die neue humanistische Bildungstheorie. Dem platten Materialismus der „bloßen Sinnlichkeit“ wird die „Welt des Geistes“ gegenübergestellt (JOERDEN 1962, S. 6). Soll die heranwachsende Generation nicht weiterhin einer Erziehung zur „Bestialität“ ausgesetzt werden, dann muß die neue Erziehung den Heranwachsenden in „die wahre und wirklich bestehende Welt“ des Geistes einführen.

Wird das Menschheitsideal nicht mehr in das kalte Aufklärungswissen des späten Rationalismus eingeschlossen und dem staatsabsolutistischen Anwendungsinteresse preisgegeben, dann kann sich der ganze Mensch mit allen seinen Kräften entfalten. „Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, wel-

chen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (HUMBOLDT 1792/1985, S. 70), lautet die bekannteste Formulierung des neuhumanistischen Programms. JACHMANN geht in dem von ihm herausgegebenen „Archiv Deutscher Nationalbildung“ von dem „Ideal der physisch und geistig vollendeten Menschheit“ als dem Urbild der Erziehung aus, das aus dem reinen Vernunftzweck der Menschheit abgeleitet ist: „Der reine Vernunftzweck der Menschheit ist daher auch der Zweck der Pädagogik. Was die Menschheit werden soll, dazu muß auch jeder einzelne gebildet werden. *Du, wie jeder Andere, sollst das Ideal der vollkommenen Menschheit an Dir darstellen*“ (JACHMANN 1812, S. 5).

Unter „Bildung aller Kräfte“ darf allerdings keineswegs eine naturhafte Selbstentfaltung verstanden werden; denn dann könnte das Ideal der vollkommenen Menschheit sich nicht eine eigene unverwechselbare Gestalt im Individuum geben. Die Verbindung der individuellen Kräfteentfaltung mit dem Menschheitsideal erzwingt eine bestimmte Ordnung der individuellen Kräftebildung, damit statt individueller Willkür das Ideal im Individuum zur Darstellung kommen kann. JACHMANN wehrt sich entschieden gegen eine Auffassung, die in einer individuellen Kräfteentwicklung das Menschheitsideal schon verwirklicht sieht. „Des Erziehers einziger Leitstern ist das Ideal der vollkommenen Menschheit; die Richtschnur, an welcher er seinen Zögling leitet, ist der idealische Entwicklungsgang der Menschenkraft; denn seine ganze Erziehungskunst besteht eben darin, das individuelle Mißverhältniß menschlicher Kräfte und Triebe in jenes vollkommene Verhältniß umzubilden, welches die Vernunft als Ideal der Entwicklung einer vollkommenen Menschennatur aufstellt“ (JACHMANN 1812, S. 231, ähnlich auch S. 240).

An die Stelle des universalen Menschheitsideals tritt bei FICHTE das Ideal des vollkommenen Nationalstaates. Die neue Erziehung darf nicht auf dem Boden des „sinnlichen Wohlseins“ aufbauen, sondern sie muß die „Freiheit des Willens gänzlich“ vernichten, um „strenge Notwendigkeit der Entschließungen und die Unmöglichkeit des Entgegengesetzten in dem Willen“ aufzurichten. Nur so läßt sich ein zuverlässiges Verhalten erwarten und dadurch die neue Gesellschaft aufbauen (FICHTE 2. Rede, nach BALLAUFF/SCHALLER 1970, S. 457). „Erziehung als ‚Unterordnung des persönlichen Selbst unter das Ganze‘ gewinnt eine Grundlagenfunktion für Staat und Gesellschaft“ (JÄGER/TE-NORTH in: JEISMANN/LUNDGREEN 1987, S. 79).

## 2. Erziehung zum Staat oder Bildung der Nation?

Hindernisse für die vollkommene Entfaltung des reinen Menschentums liegen in den Standesschränken und dem übermäßigen Eingriff des absolutistischen Staates in die Freiheit des Individuums. Diese Staatsform ist nicht an der Entfaltung reiner Menschlichkeit interessiert, sondern sie will die Jugend auf den künftigen Stand und Beruf vorbereiten und sie als gehorsamen Untertan in den Obrigkeitsstaat einbinden (JEISMANN 1968/1985, S. 93). Festgeschrieben

ist dieses Staatsinteresse durch das Preußische Landrecht von 1794, in dem das Schulwesen zum Herrschaftsbereich des Staates erklärt wird. „Daher sind auch die Bemühungen aller, die sich je mit Staatseinrichtungen beschäftigt haben, immer dahin gegangen, das Wohl des Staats zum eignen Interesse des Bürgers zu machen und den Staat in eine Maschine zu verwandeln. . . Wenn die neueren Staaten sich eines Vorzugs vor den alten rühmen dürfen, so ist es vorzüglich, weil sie diesen Grundsatz mehr realisierten. Selbst daß sie sich der Religion als eines Bildungsmittels bedienen, ist ein Beweis davon“ (HUMBOLDT 1792/1985, S. 127).

In der neuhumanistischen Bildungsphilosophie erfolgt eine kritische Abgrenzung gegenüber dem absolutistischen Obrigkeitsstaat. HUMBOLDT formuliert diese Grenzen in seiner Schrift „Ideen zu einem Versuch, die Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“ (1792) in deutlicher Ablehnung der philanthropistischen Brauchbarkeitserziehung mit folgenden Worten: „Daher müßte, meiner Meinung zufolge, die freieste, so wenig als möglich schon auf die bürgerlichen Verhältnisse gerichtete Bildung des Menschen überall vorangehen. Der so gebildete Mensch müßte dann in den Staat treten, und die Verfassung des Staats sich gleichsam an ihm prüfen. Nur bei einem solchen Kampfe würde ich wahre Verbesserung der Verfassung durch die Nation mit Gewißheit hoffen“ (HUMBOLDT 1792/1985, S. 111). Die Umkehrung des Gesichtspunktes, daß sich nicht das Individuum dem Staat anzupassen, sondern dieser sich vom humanistisch gebildeten Individuum prüfen lassen müßte, ist konsequenter Ausdruck des HUMBOLDTSchen Bildungsverständnisses. Die Übereinstimmung HUMBOLDTS mit den französischen Bildungskonzeptionen zeigt sich in der Auffassung CONDORCETS, die er als Vorsitzender des *Comité d'Instruction publique* im gleichen Jahr vorträgt: „Niemals wird sich ein Volk einer beständigen, gesicherten Freiheit erfreuen, . . . wenn Ihr den Menschen durch Gewöhnung, Vorstellung und Gefühl an seine Verfassung, seine Gesetze und seine Freiheit bindet und ihm nicht gleichzeitig die Mittel in die Hand gebt, zu einer vortrefflicheren Verfassung zu kommen, sich bessere Gesetze zu geben, eine vollkommener Freiheit zu erreichen“ (nach TITZE 1973, S. 79).

Behauptet der Staat seinen Vorrang gegenüber dem Individuum, zerfällt die Nation in einzelne Untertanen, die als Einzelsubjekte der Staatsmacht hilflos preisgegeben und ausgeliefert sind. „Es sind nicht mehr eigentlich die Mitglieder einer Nation, die mit sich in Gemeinschaft leben, sondern einzelne Unterthanen, welche mit dem Staat, d. h. dem Geiste, welcher in seiner Regierung herrscht, in Verhältniß kommen, und zwar in ein Verhältniß, in welchem schon die überlegene Macht des Staats das freie Spiel der Kräfte hemmt“ (HUMBOLDT 1792/1985, S. 78). Im Gegensatz zu der philanthropistischen Aufklärungspädagogik, die das Gemeinwohl durch gemeinnützige Kenntnisse sichern wollte und deshalb den Menschen nur in seiner bürgerlichen Brauchbarkeit wahrnahm (BLANKERTZ 1963, KRAUSE 1989), wird von HUMBOLDT die Förderung des Allgemeinwohls von der umfassenden freien Entfaltung aller Kräfte des Menschen abhängig gemacht (HUMBOLDT 1792/1985, S. 63). „Allein was der Mensch beabsichtigt und beabsichtigen muß, . . . ist Mannigfaltigkeit und Thätigkeit. Nur dies giebt vielseitige und kraftvolle Charaktere, und gewiß ist noch kein Mensch tief genug gesunken,

um für sich selbst Wohlstand und Glück der Größe vorzuziehen“ (HUMBOLDT 1792/1985, S. 79).

Die Begrenzung der staatlichen Macht wird mit der Notwendigkeit des „freien Spiels der Kräfte“ begründet, aus dem sich Mannigfaltigkeit und Tätigkeit ergibt und aus dem der wirtschaftliche Leistungswille weit sicherer fließen wird als aus staatlicher Reglementierung. Die frei sich bildenden vielseitigen und kraftvollen Charaktere werden nicht materiellen „Wohlstand und Glück“ suchen, sondern die „Größe“ des sittlichen Charakters vorziehen, und gerade dadurch den materiellen Nutzen hervorbringen und zugleich relativieren. Als differenzierendes Moment zwischen einer staatlich gelenkten Brauchbarkeits-erziehung und einer universalen Menschenbildung wird der „Erziehung für den Staat“ eine „Erziehung zur Nation“ entgegengesetzt. War für das ausgehende Jahrhundert noch Erziehung als Staatsaufgabe verstanden worden, da im aufgeklärten Staat ein Gegenpol zum Erziehungsmonopol der Kirchen gesehen wurde, so gewinnt im Übergang zum neuen Jahrhundert die Idee der Nationalerziehung zugleich den Charakter der Feindseligkeit gegenüber dem in alte Obrigkeitsherrschaft zurückgefallenen Staat.

Im Begriff der Nation wird eine neue innere Bindung an eine Gemeinschaft propagiert, die auf die bewußte Zustimmung aller Mitglieder angewiesen ist. Nationaler Gemeinsinn wird zur Erziehungsaufgabe. FICHTE fordert für die Erziehung des neuen Menschen einen isolierten Erziehungsbereich, in dem die neue Generation zu einem Gemeinsinn erzogen werden soll, der sich „in dem größeren Gemeinwesen“ als so „unverrückt und unwandelbar“ erweist, daß die neue Gesellschaft durch diese neue Erziehung entstehen muß (FICHTE 2. Rede, nach BALLAUFF/SCHALLER 1970, S. 461). Während bei FICHTE die Bildung der Nation zu einem neuen Staat führen muß, begreift JACHMANN „Nation“ als Bindeglied zwischen dem abstrakten Menschheitsideal und dem Individuum. Die Nation ist keineswegs durch den Staat repräsentiert oder gar mit ihm identisch. Staat und Nation stehen zueinander wie bürgerliche Gesellschaft und menschheitliches Ideal, wie Brauchbarkeit und Nützlichkeit gegenüber Allgemeinbildung und Universalität; die Frontstellung gegen die staatsgläubige Aufklärungspädagogik spiegelt sich in dieser theoretischen Differenzierung. „Der Begriff einer Nation ist von dem innern Wesen der übereinstimmenden Menschennatur, der Begriff des Staates aber von der äußern Verbindung der Menschen in eine bürgerliche Gesellschaft unter einem gemeinschaftlichen Oberhaupte abgezogen“ (JACHMANN 1812, S. 14).

Nation ist die Gemeinschaft von Individuen, die von einer gleichen Natur geprägt sind, die weniger als die Menschheitsnatur, aber mehr als nur die Individualnatur umfaßt. Da aber von den Deutschen ihre eigene Nationalität bislang nicht genügend erkannt und durch die falsche Hinwendung zu anderen Nationalitäten, namentlich der französischen, unterentwickelt sei, wird die methodische Unterscheidung von Individualität, Nationalität und Humanität den deutschen Forschern zur Aufgabe gemacht (JACHMANN 1812, S. 42). Das Verhältnis von Individuum und Nation läßt sich mit einem Vergleich des individuellen mit dem nationalen „Charakter“ beschreiben: Das Individuum erwirbt seinen Charakter durch „unabänderliche praktische Grundsätze“, die

aus der Beschaffenheit seiner Natur oder seiner Willensfreiheit hervorgehen. „Dieselbe Bewandtniß hat es mit einer Nation“ (JACHMANN 1812, S. 22). Einheitlichkeit der Grundsätze und der aus ihnen hervorgehenden Handlungsweisen bestimmen den Nationalcharakter ebenso wie den individuellen Charakter und stellen die Verbindung zwischen Individuum und Nation her.

Da Nationalcharakter und staatliche Ordnung nicht zusammenfallen und die Nation sich selbst erst eine bürgerliche Ordnung gibt, wird die staatliche Verfassung vom erreichten Nationalbewußtsein abhängig sein: „Die Regierung und Staatsverfassung, welche aus dem Innern der Nation hervorgeht, vervollkommt sich daher auch nur nach Maaßgabe der Vervollkommenung der Nationalität; daher auch eine vollkommene Staatsverfassung für eine unvollkommene Nation undenklich, und selbst wenn sie ihr von außen aufgedrungen werden sollte, unanwendbar wäre“ (JACHMANN 1812, S. 451). Es widerspricht JACHMANN'S Nationalerziehungsidee, wenn ein Staat mit verschiedenen Nationalitäten das Bildungssystem nach einheitlichen Lehrplänen und Methoden der herrschenden Nation aufbaut und die Amtssprache allen anderen Nationen aufzwingt. Auf diese Weise wird die Nationalität unterdrückt und Erziehung „für die Zwecke des Staats“ mißbraucht (JACHMANN 1812, S. 17). Diese Auffassung verdeutlicht einen Nationalbegriff, der keinesfalls die Nationen in eine Hierarchie zu stellen beabsichtigt, oder das „deutsche Wesen“ mit einem weltgeschichtlichen Sendungsbewußtsein ausstattet, das in chauvinistischem Nationalismus enden muß; vielmehr sind alle Nationen unterscheidbare Formen des Menschheitsideals, und nur das Zusammenspiel aller Nationen mit ihren typischen Ausdrucksformen bringt das Menschheitsideal zum Vorschein.

### *III. Menschenbildung und Einheitsschule*

#### *1. Staatsschule oder Nationalschule*

JACHMANN entwickelt aus seiner Nationalbildungstheorie schulorganisatorische Prinzipien in einem weiteren Beitrag im „Archiv deutscher Nationalbildung“ unter dem Titel „Die Nationalschule“. Grundlage für die Einheit des Schulwesens muß der höchste Zweck der Menschenbildung im Gewande der Nationalität werden: „Soll die Bildung einer Nation gedeihen, so muß das ganze Schulwesen der Nation aus einer und derselben Quelle, aus dem höchsten Zweck der Menschenbildung abgeleitet und auf den ursprünglichen Boden der Nationalität gegründet seyn; so muß eine und dieselbe Idee der Nationalbildung durch alle Bildungsanstalten herrschen; so müssen alle Schulen in einem organischen Zusammenhange stehen, das ganze Bildungsgeschäfte der Jugend umfassen, und gemeinschaftlich auf ein und dasselbe Ziel hinarbeiten. Es giebt nur Eine Menschheit, und jede Nation ist ein in sich abgeschlossenes Ganzes; daher die nationalen Bildungsanstalten nicht Individuen und Stände, sondern eine Nation bilden sollen; daher auch alle Schulen zusammen Eine Nationalschule ausmachen müssen“ (JACHMANN 1812, S. 62). Ausdrücklich darf daher niemand von dieser allgemeinen Nationalschule ausgeschlossen

werden und der Maßstab der Unterrichtsinhalte ist keineswegs die künftige berufliche Tätigkeit, sondern die Zugehörigkeit zur der einen Nation, als dessen Glied jeder gleich ist: „Wenn sich je die Welt an der Menschheit versündigt hat, so hat sie es gerade durch Anstalten gethan, durch welche sie sich um das Menschengeschlecht ein Verdienst zu erwerben glaubte, durch jene Berufsschulen, die dem Geiste Fesseln anlegen, die der jungen aufkeimenden Menschenkraft eine falsche Richtung geben, die das zum Himmel aufblickende Auge zur Erde hinab ziehen, und durch das Vorspiegeln niedriger Weltzwecke alles Streben nach dem erhabenen Ziel der Menschheit unterdrücken“ (JACHMANN 1812, S. 70). Unter Hinweis auf die „ewige Berufung“ des Menschen will JACHMANN den jungen Menschen vor den Zweckbestimmungen einer beruflichen Zurüstung und der sozialen Deklassierung bewahrt wissen. Durch die frühzeitige Vorbereitung auf berufliche Karrieren in „verschiedenartigen Schulen“ wird die Nation in antagonistische Interessengruppen zerrissen, die sich als „feindselige Kräfte“ gegenüberstehen (JACHMANN 1812, S. 78). Die Nationalschule wird daher bis ins 18. Lebensjahr ausgedehnt, um der verfrühten Fixierung auf berufliche Bildung entgegenzuarbeiten (JACHMANN 1812, S. 81).

Nur in der Nationalschule kann allen Menschen ohne Berücksichtigung von sozialem Herkunft und beruflicher Zukunft die höchste und proportionierliche Bildung aller Kräfte ermöglicht werden. Daher müssen die Lehrinhalte für alle gleich sein und gerade die spezifischen wissenschaftlichen und gelehrten Kenntnisse zum Allgemeinbesitz werden. „Daß alle Kinder, ohne Rücksicht auf den Stand der Aeltern und auf ihre eigne bürgerliche Bestimmung, eines Schulunterrichts bedürfen, darüber ist man in der deutschen Nation wohl allgemein einverstanden, nicht aber so darüber, worin die Kinder aus verschiedenen Ständen unterrichtet werden sollen. Der Wahn, daß dem gemeinen Manne, von dem man nur körperliche Kraft und Geschicklichkeit begehre, wissenschaftliche Kenntnisse und Fertigkeiten nicht nützen, sondern sogar schaden, hat bereits einer vernünftigen Ueberzeugung den Platz geräumt. Die Philosophie hat auch dem Tagelöhner seine Menschenrechte gerettet, und die Politik hat die arbeitende Volksklasse als den Kern der Nation achten gelehrt; daher beide, wenngleich aus verschiedenen Gründen, auf die Belehrung der Jugend aus allen Volksklassen dringen“ (JACHMANN 1812, S. 65).

Diese Aussage hat ihre Parallele in der bekannten Forderung HUMBOLDTS: „Auch Griechisch gelernt zu haben könnte auf diese Weise dem Tischler ebenso wenig unnütz seyn, als Tische zu machen dem Gelehrten“ (HUMBOLDT 1809/1979, S. 113). Das Freiheitsrecht jedes Menschen wird nur dann gewährleistet, wenn Gleichstellung im Schulsystem jedem auch die Wahrnehmung dieses Grundrechts sichert. „Jeder Mensch ist zur Vernunft und durch sie zur Freiheit geboren. Durch diese Himmelsgabe ist ihm seine Abkunft von Gott beurkundet. . . Wenn dieses der Zweck und die Bestimmung des Menschen ist, mit welchem Recht will ich denn einen willkürlichen Unterschied machen in der Ausbildung der Jugend?“ (JACHMANN 1812, S. 68/69). Für die unteren Schichten bedeutet die Gleichstellung im Schulunterricht die Auflösung sozialer Trennung, da sie sich gegenüber den höheren Schichten in einem gleichen Bildungsstand befinden. Soziale Unterschiede lassen sich nun nicht mehr durch

Bildungsunterschiede begründen. „Berücksichtigen wir endlich noch das Interesse des Schülers selbst ... Er sieht sich schon als Knabe in seinem Schulleben nicht dadurch zurück gesetzt und gedemüthigt, daß er von Lehrgegenständen abgehalten wird, mit welchen sich seine Mitschüler zu höheren Zwecken beschäftigen. Er wird nicht in seinem Fleiß gehemmt, weil er nur wenigere und leichtere Gegenstände erlernen darf. Mag er ärmer und von niedrigerem Stande seyn, als seine Mitschüler und Gespielen, er fühlt sich ihnen gleich, weil er sich mit ihnen gleiche Kenntnisse und Geschicklichkeiten erwirbt“ (JACHMANN 1812, S. 83).

Die freie Zugänglichkeit zu einem einheitlichen Nationalschulwesen kann die Besitzverhältnisse als Basis von Ungleichheit nicht auflösen: sie erlaubt aber in der Gleichheit der Lehrgegenstände ein Gleichheitsbewußtsein zu entwickeln, das soziale Unterschiede zu relativieren vermag.

## *2. Entwürfe der nationalen Einheitsschule*

Die Grundbestimmung der nationalen Einheitsschule muß für HUMBOLDT von der einheitlichen Grundstruktur aller Schulstufen ausgehen, so daß in allen Gliederungen die Emporbildung zur allgemeinen Menschlichkeit bewahrt wird und keine Stufe um einer verfrühten Spezialbildung willen diesen Grundsatz verletzen darf. Auch die einzelnen Stufen – die Stufungen seiner Schulentwürfe im „Königsberger“ und „Litauischen“ Schulplan gehen von drei „Stadien des Unterrichts“ aus: „Elementarunterricht, Schulunterricht, Universitätsunterricht“ – dürfen nicht nur Vorbereitung auf die folgende Stufe sein, sondern müssen in sich ein Grundmaß an allgemeiner Menschenbildung ermöglichen. Der Maßstab für die Menschenbildung liegt für HUMBOLDT nicht im Durchlaufen aller Schulstufen für jeden einzelnen Schüler, sondern in einer Schulorganisation, die in jeder Stufe ausschließlich dem Prinzip der allseitigen Bildung aller Kräfte zu einem harmonischen Ganzen entspricht und damit eine verschieden begrenzte, aber vollständige Menschenbildung auf jeder Schulstufe gewährleistet. „Dieser gesammte Unterricht kennt daher auch nur Ein und dasselbe Fundament. Denn der gemeinste Tagelöhner, und der am feinsten Ausgebildete muß in seinem Gemüth ursprünglich gleich gestimmt werden“ (HUMBOLDT 1809/1979, S. 112).

JACHMANN präzisiert diese Auffassung durch die Bestimmung des „Verhältnisses der Schule zur Welt“. Die Welt, von ihm als „Sinnenwelt“ verstanden, verfolgt „sinnliche Naturzwecke“; die Schule dagegen „höchste Vernunftzwecke“. Daher kann die Schule weder in ein „subordiniertes“ noch in ein „koordiniertes“ Verhältnis zur Welt treten, da sie dann entweder nur den sinnlichen „Weltgeschäften“ oder einer Mischung zwischen sinnlichem Weltbezug und geistigem Vernunftzweck unterworfen würde. Nur ein präordiniertes Verhältnis der Schule zur Welt kann den „höchsten Zweck der Menschheit“, „geschieden von der Welt und selbständig begründet in dem ihr eigentümlichen Reiche des freien Geistes“, gewährleisten (JACHMANN 1811 nach JOERDEN 1962, S. 90). Der autonome Charakter des Bildungswesens ist Bedingung allgemei-



ner Menschenbildung und Bewahrung vor der gesellschaftlichen Verzwirkung.

SÜVERN versucht am Ende der Reformphase noch einmal, die bildungsreformatorischen Intentionen in seinem „Entwurf eines allgemeinen Gesetzes über die Verfassung des Schulwesens im Preußischen Staate“ vom 27. Juni 1819 zu sichern. Er teilt, ganz parallel zu HUMBOLDT, das allgemeine Schulwesen in drei Stufen:

1. Die allgemeine Elementarschule, die dem Bildungsbedürfnisse der unteren Volksklasse in den Städten und auf dem Lande genügen soll.
2. Die allgemeine Stadtschule, in der die Bildung fortgeführt werden soll „bis zu der Grenze, wo sich die Fähigkeit und Bestimmung entweder zu weiterer wissenschaftlicher Ausbildung oder zu besonderer Vorbereitung für ein bürgerliches Gewerbe zu entscheiden pflegt“.
3. Das Gymnasium, „in dem der Grund allgemein-wissenschaftlicher und sittlicher Bildung, sei es für die höheren und besonderen Studien der Universität, oder unmittelbar fürs praktische Leben“ gelegt werden soll (SIENKNECHT 1968, S. 66–70; HERRLITZ u. a. 1981, S. 45).

Auch hier realisiert sich die Gleichheit der in diesem gestuften Schulsystem ermöglichten Bildung nicht dadurch, daß jeder Mensch mit seinem Anspruch auf allgemeine Menschenbildung alle Stufen durchlaufen müßte, sondern in der Gleichstimmigkeit aller drei Stufen, so daß auch derjenige, der nur die erste Bildungsstufe durchläuft, allgemeine Menschenbildung erlangt hat, da alle Stufen „zusammen wie eine einzige große Anstalt für die National-Jugendbildung betrachtet werden können“ (§ 4 des Entwurfs, nach HERRLITZ u. a. 1981, S. 46). Dennoch zeigt sich am Ende der Reformphase bereits in der Benennung der Schulformen eine Annäherung an ein sozial gestuftes Schulsystem, das im weiteren Verlauf des 19. Jahrhunderts bildungsorganisatorischer Ausdruck der Herrschaft durch Bildung wird.

SÜVERN differenziert in diesem Entwurf nicht mehr zwischen Staat und Nation, sondern betrachtet den Staat selbst als den Vollstrecker der Nationalerziehung (SIENKNECHT 1968, S. 52/53; JEISMANN 1968/1985, S. 103). Dem Staat wird die Aufgabe der Schulorganisation und Schulaufsicht ohne Einschränkung zugestanden; er ist nicht mehr Ergebnis der Nationalerziehung. Selbst dieses gemäßigte Reformkonzept SÜVERNS scheitert an dem Widerstand des Sektionschefs SCHUCKMANN, der die Reform aus finanziellen Gründen für undurchführbar hält – (NEUGEBAUERS These von einer „nichtabsolutistischen“ Schulverwaltung bekommt in diesem Zusammenhang eine Bestätigung (NEUGEBAUER 1989), wenn SCHUCKMANN die finanziellen Belastungen durch das SÜVERNSche Schulgesetz den regionalen Gewalten nicht zumuten will, aber dieses Argument wird hier als Vorwand gegen das Reformprogramm verwendet), – während BECKEDORFF dieses Reformkonzept in den Zusammenhang „revolutionärer Umtriebe“ an deutschen Universitäten bringt und von einer prinzipiellen Ungleichheit der Menschen ausgehend die SÜVERNSchen Gesetzesentwürfe als gefährlich ansieht, da „eben dieser lange Traum und Wahn einer allgemeinen Gleichheit ... nicht bloß die nachfolgende Ungleichheit um so drückender machen, sondern auch die früher Gleichen und Vereinten um so schroffer trennen und um so feindseliger gegen einander stellen“ wird (nach

HERRLITZ u. a. 1981, S. 47; vgl. hierzu auch differenzierend BAUMGART 1989). In krassem Gegensatz zu der Erwartung der Reformer vermutet BECKEDORFF in der einheitlichen Bildungserfahrung die Ursache für soziale Spannungen, die nur durch eine entsprechend dem sozialen Status beschränkte Bildung vermieden werden kann.

### *3. Deutsche Nationalsprache und klassische Sprachbildung*

In den Nationalerziehungsplänen gewinnt die Muttersprache als spezifischer Ausdruck der Nationalität besondere Bedeutung. Die nationale Sprache begründet eine Gemeinschaft, in der die von der Nation entwickelten Ausdrucksformen des allgemeinen Menschheitsideals zum Austausch gelangen und damit Nationalität erfahrbar machen: „Denn weil der Mensch durch die Sprache sein ganzes inneres Wesen und alle, auf keine andere Weise verständlich zu machenden Modifikationen seines inneren Seyns und Lebens dem Andern aufzuschließen und eben so von dem Andern entgegen zu nehmen im Stande ist; so fühlt er das, was in ihm das Wesen der Menschheit ausmacht, mit dem, worin auch bei dem Andern das Wesen der Menschheit besteht, nur durch gleiche Sprache aufs innigste in Eins verbunden“ (JACHMANN 1812, S. 12f.).

Die Bedeutung der Nationalsprache für die Nationalerziehung zeigt sich besonders in der Frage nach der Behandlung von fremden Nationen innerhalb des preußischen Staatsgebietes. JACHMANN will die nationale Sprache als Recht jeder Nation gewahrt wissen. Demgegenüber sieht SCHLEIERMACHER ein Hindernis für die „Entstehung eines wahren Gemeingeistes“ in der Verschiedenheit der Nationalsprachen. Der unter preußischer Herrschaft stehende Pole hält „den Deutschen, der ihn seit lange beherrscht, für dumm“, weil „dieser seine Sprache nicht versteht“. Sein Vorschlag geht dahin, wegen der großen Schwierigkeit, zweisprachige Elementarbücher herzustellen, „den deutschen Schulbüchern... durch einen höheren Grad von Annehmlichkeit aufzuhelfen“ und dadurch dem Polen das Erlernen der deutschen Sprache zu erleichtern (SCHLEIERMACHER 1805/1957, S. 71/72). Die Sicherung des preußischen Herrschaftsgebiets durch eine einheitliche Amtssprache verfälscht die Nationalerziehungsidee zu einer Erziehung nationaler Minderheiten für den herrschenden Staat.

Im neuhumanistischen Bildungsverständnis gewinnt jedoch nicht nur die Nationalsprache eine zentrale Bedeutung; für die allgemeine Menschenbildung hat die griechische Sprache einen besonderen Stellenwert, da sich die Idee des Menschentums in dieser Sprache besonders eindrucksvoll ausgeprägt habe. Der umfassende Bezugspunkt der neuen allgemeinen Bildung wird das Vorbild der griechischen Antike, vorbereitet schon in der Mitte des 18. Jahrhunderts durch das Aufblühen der Altertumswissenschaft unter WINCKELMANN und WOLFF. „Die höhere Geisteskultur, diese ganz unleugbare und ausschließliche Wirkung der Altertumswissenschaft, ist der einzige vernünftige Zweck, warum wir die Jugend mit der griechischen und lateinischen Sprache beschäftigen. Diese Geisteskultur ist aber nicht bloß das Bedürfnis des Studierenden, sondern eines jeden Menschen“ (JACHMANN 1812, S. 89).

In den Altertumswissenschaften konstituiert das neuhumanistische Bildungsideal einen Inhaltskomplex, der in seiner „Wertlosigkeit“ sich jeglicher Nützlichkeit entzieht und damit der allgemeinbildenden Intention entspricht. Umso bestürzender ist daher der historische Vorgang, in dem sich diese berufs- und verwendungsferne Inhaltlichkeit zum Kriterium einer Berufswissenschaft für Gymnasiallehrer profilierte. Die allgemeinbildende Dimension des Griechischen reduzierte sich zunehmend zu einem Privileg der Studierwilligen und trug entscheidend zur sozialen Trennung durch Bildungskarrieren bei, indem es zum Kriterium der „höheren gymnasialen Bildung“ wurde.

In einem Votum SCHLEIERMACHERS zum Entwurf SÜVERNS von 1813 kommt bereits eindeutig die Bestimmung des altsprachlichen Unterrichts als Vorbereitung für solche, „welche in einem gewissen Sinne über der Nationalität stehen“ und „leitend in die öffentlichen Angelegenheiten eingreifen“ werden, zum Ausdruck (SCHLEIERMACHER 1814/1957, S. 148). SCHLEIERMACHER bezweifelt die *reale* Gleichstimmigkeit der Schulformen und differenziert die Schulstufen zeitlich und inhaltlich nach sozialen Kriterien, da „die Zeitverhältnisse durchaus anders (sind)“ (ebd., S. 150). Er hebt damit die neuhumanistische Idee einer Einheitsschule auf.

Wie eindeutig die „höhere“ Bildung in der nachfolgenden Periode den gehobenen Berufen in Verwaltung und Wirtschaft zugeschrieben und damit sozialesektiv verstanden wurde, zeigt eine Stellungnahme von Minister ALTENSTEIN aus dem Jahre 1831, in der die Forderung der schlesischen Stände nach Abschaffung der alten Sprache abgelehnt wurde. Der allgemeinbildende Wert des klassischen Altertums, der „höhere Grad an Geistesgewandtheit, Kombinationsvermögen, Urtheilsschärfe und Erfindungskraft“, sei für die künftigen Geschäftsleute ebenso wie für die Staatsbeamten „ein Zeichen und ein Grund des höheren Standpunktes der Nation“, der sogar die „allgemeine Volksbildung“ entsprechend beeinflussen könne (MAST 1989, S. 136f.).

#### *IV. Gleichheit und Individualität*

Wenn auch die vielfältigen Überlagerungen und wechselseitigen Verschiebungen ebenso wie theoretische Differenzierungen und regionale Verschiedenheiten eine lineare Darstellung der nachfolgenden Schulentwicklung nicht zulassen, so ist die generelle Tendenz einer Sozialdifferenzierung durch Bildungsbegrenzungen nicht zu übersehen. Die auch nach der hier in Frage stehenden Reformperiode immer erneuten Versuche, die Gleichheitsforderungen im Bildungssystem organisatorisch und inhaltlich durchzusetzen (SIENKNECHT 1968, TITZE 1973), scheitern an der Unmöglichkeit, zwischen allgemeiner Menschenbildung und sozial differenzierendem Berufswissen trennen zu können. Sobald aber Bildung mit gesellschaftlichen Positionen verknüpft werden muß, entsteht ein Selektionszwang, der dem bildungsphilosophischen Ideal zuwiderläuft.

Das revolutionäre Ideal der Gleichheit aller Menschen wurde bildungstheoretisch übersetzt im Begriff einer für alle einheitlichen Nationalschule: „Die

Nationalschule hat ferner mit jedem ihrer Schüler dasselbe Ziel zu erringen; denn er ist Mitglied der Nation, als solches jedem anderen gleich, und von der Natur selbst zu einer gleichen nationalen Bestimmung berufen“ (JACHMANN 1812, S. 74). Allerdings gelangt nicht jeder Schüler bis zur höchsten Bildungsstufe, denn Grenzen einer umfassenden Entfaltung der Kräfte liegen einerseits in den „Fähigkeiten“ des Schülers und andererseits in seinen „irdischen Verhältnissen“, in der ökonomischen Lage der Eltern. „Der ganz Arme schulte seine Kinder in die wohlfeilsten oder unentgeltlichen Elementarschulen; der weniger Arme in die besseren oder wenigstens theureren. Wer noch mehr anwenden könnte, besuchte die gelehrten Schulen, bliebe bis zu den höheren Classen, oder schied früher aus. . . Jeder, auch der Ärmste, erhielt eine vollständige Menschenbildung, jeder überhaupt eine vollständige, nur da, wo sie noch zur weiteren Entwicklung fortschreiten könnte, verschieden begränzte Bildung“ (HUMBOLDT 1809/1979, S. 106).

Entgegen der Proklamation der Bildung für alle werden sozio-ökonomische Bildungsbehinderungen nicht in die Reflexion der Gleichheit einbezogen, sondern als „Unvollkommenheit der Natur“ (SÜVERN nach HERRLITZ u. a. 1981, S. 47) dem Bildungsprozeß vorgelagert. „Ungleich ausgeteilter Besitz“ (SÜVERN) oder „Fähigkeiten“ und „irdische Verhältnisse“ (JACHMANN) werden zu einschränkenden Bedingungen der individuellen Bildung erklärt. Schon in der Konzeptionierung des Bildungsbegriffs selbst werden Besitzverhältnisse als Grenzen des Bildungsumfangs angesehen (HUMBOLDT) und das Ideal der Bildung durch die griechische Kultur gerade als Fundament der *Allgemeinbildung* nur dem Gymnasium zugesprochen, dieses aber nur Studierwilligen und künftigen Führungskräften „in den öffentlichen Angelegenheiten“ vorbehalten (SCHLEIERMACHER). Folgerichtig werden nur die von der „Natur“ bevorzugten „Begabten“ und „Begüterten“ jene Positionen erreichen, die den allseitig Gebildeten voraussetzen. „Natur“ in diesem soziologisch unerkannten Sinne wird zur Bedingung für die neu geschaffenen Positionen im Staatsdienst, es entstehen „Ungleichheiten neuer Qualität“ (HERRLITZ u. a. 1981, S. 35; BORMANN-HEISCHKEIL/JEISMANN 1989, S. 157).

Die Verschiedenheit der individuellen Bildungsergebnisse ist im bildungstheoretischen Verständnis lediglich Ausdruck der Gestalt, die der einzelne dem Ideal der Menschheit zu geben vermochte. Unter dieser Perspektive gibt es keine „höhere“ gegenüber einer „niedrigeren“ Bildung. Diese Unterscheidung kann erst greifen, wenn individuelle Bildung zur meßbaren Größe für die Anwartschaft sozialer Positionen wird. In diesem Prozeß der sozialen Stufung durch Bildungsabschlüsse verliert die Idee der Einheitsschule wie die der Nationalbildung ihren ursprünglichen Charakter: Im Namen eines Bildungsprinzips, zu dessen Fundament die Menschlichkeit des Menschen in seiner unverrechenbaren Gleichwertigkeit gehört, wird der erreichte Bildungsstand zum Kriterium der Ungleichheit.

Im Bewußtsein der „höheren Bildungsschicht“ entwickelt sich hierbei ein Selbstverständnis, das schon bei SCHLEIERMACHER angedeutet ist, nämlich eine soziale Vorrangstellung auf der Grundlage „höherer Bildung“ beanspruchen zu können (JEISMANN 1970/1985, S. 147). Eine entsprechende Abstufung unter-

scheidbarer ausgrenzender Bildungsabschlüsse nach unten folgte notwendig: „Die wachsende Einbeziehung und Indienstnahme von Erziehung und Bildung für sich immer stärker differenzierende gesellschaftliche Tätigkeiten und Lebensbereiche, für soziale Positionen und politische Zwecke ließ den Rückbezug auf die idealistischen Konzeptionen allgemeiner Menschenbildung zur Ideologie oder zur Rhetorik werden“ (JEISMANN in: JEISMANN/LUNDGREEN 1987, S. 20).

Bildungstheoretisch kann die individuelle Form, die jeder Mensch dem Ideal der Menschheit gegeben hat (HUMBOLDT), nicht einer qualitativen Prüfung ausgesetzt und damit einem formalen Auslesemechanismus unterworfen werden. Genau das geschieht aber unter Beteiligung HUMBOLDTS mit der Einführung des Examens *pro facultate docendi* 1810 (HERRLITZ u. a. 1981, S. 33), wobei eine Hierarchie des „Bildungsniveaus“ schon vorausgesetzt und der Stand des Gymnasiallehrers geschaffen wird (KRAUL 1984, S. 37 ff.). Bildung wird zu einer meßbaren Größe mit sozialen Folgen. Es gibt nun eine niedere und höhere Ausprägung des Menschheitsideals in den Individuen, es gibt ein Bildungsgefälle mit entsprechenden Bewußtseinsformen und Selbstdarstellungen. Insofern hat Bildungspolitik tatsächlich einen erheblichen Anteil an der Herausbildung der modernen Leistungsgesellschaft (JEISMANN 1989, S. 11 ff.).

Die Doppelsinnigkeit dieses Vorgangs ist von historischer Wirkkraft: Die in der erworbenen Allgemeinbildung liegende politische und gesellschaftliche Gestaltungskraft wird im Individuum konzentriert; die individuell entwickelte Vernunft hat ihren Bezugspunkt nicht mehr in der Idee der Nation, sondern wiederum des Staates, den zu entwickeln und zu vervollkommen für diese Gebildeten zur selbstgestellten Aufgabe wird: Der darin verborgene Führungsanspruch wird mit dem Gleichheitsanspruch einer *allgemeinen* Bildung unvereinbar und muß daher zum Privileg staatstragender Beamter werden. Staatserziehung wird nun von den Erziehungs- und Bildungsträgern selbst übernommen. Sie identifizieren sich mit dem Bildungsstaat als dessen eigentliche Träger und grenzen sich gegenüber der ungebildeten Masse ab. Die am Anfang des Jahrhunderts noch vorhandene Dynamisierung gesellschaftlicher Prozesse und die darin eingeschlossene Emanzipationsmöglichkeit unterer Schichten durch Bildung geht zunehmend verloren durch das Bedürfnis der neuen Bildungselite, den erreichten Status gegen eine Überfremdung zu sichern.

So zeigt der historische Rückblick insgesamt, daß Gleichheit durch Bildung in einer Einheitsschule dann nicht zu erreichen ist, wenn Bildung zugleich Sozialpositionen definieren soll. Die mit der Französischen Revolution proklamierte Gleichheit aller Menschen müßte sich in einem Bildungsprozeß zeigen, der in einer gleichstimmigen Bildung jedes einzelnen Menschen alle sozialen Unterschiede dadurch auflöst, daß die gemeinsame Bildungserfahrung in den sozial unterschiedlichen Positionen nur eine Modifikation des gemeinsamen Menschseins sichtbar werden läßt. In einer solchen radikalen Konsequenz verbirgt sich durchaus ein revolutionäres Potential (HEYDORN 1970/1979), da das Bildungsbewußtsein der Gleichheit aller Menschen auch die Bewertung sozia-

ler Positionen in Frage stellen müßte. Herrschaft durch Bildung wäre dann ausgeschlossen.

## Quellen

- BALLAUFF, T./SCHALLER, K.: Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Bd. II: Vom 16. bis zum 19. Jahrhundert. Freiburg/München 1970.
- BASEDOW, J. B.: Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluß in die öffentliche Wohlfahrt. Hamburg 1768. Wiedergegeben in: Johann Bernhard Basedow: Ausgewählte pädagogische Schriften. Besorgt von A. REBLE. Paderborn 1965, S. 5–80.
- EVERS, E. A.: Über die Schulbildung zur Bestialität. Ein Programm zur Eröffnung des neuen Lehrkurses in der Kantonsschule Aarau 1807. Wiedergegeben in: JOERDEN <sup>2</sup>1962, S. 46–87.
- HUMBOLDT, W. v.: Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. 1792. Wiedergegeben in: Wilhelm von Humboldt: Individuum und Staatsgewalt. Sozialphilosophische Ideen. Hrsg. von H. KLENNER. Leipzig 1985 S. 53–223.
- HUMBOLDT, W. v.: Der Königsberger Schulplan. Über die mit dem Koenigsbergischen Schulwesen vorzunehmende Reformen. 1809. Wiedergegeben in: Wilhelm von Humboldt. Bildung und Sprache. Eine Auswahl aus seinen Schriften. Besorgt von C. MENZE. Paderborn <sup>3</sup>1979, S. 101–110.
- HUMBOLDT, W. v.: Der Litauische Schulplan. Unmaßgebliche Gedanken über den Plan zur Einrichtung des Litauischen Stadtschulwesens. 1809. Wiedergegeben in: Wilhelm von Humboldt: Bildung und Sprache. Eine Auswahl aus seinen Schriften. Besorgt von C. MENZE. Paderborn <sup>3</sup>1979, S. 11–117.
- JACHMANN, R. B.: Über das Verhältnis der Schule zur Welt. Erstes Programm des Conradinum bei dem Oster-Examen 1811. Berlin 1811. Wiedergegeben in: JOERDEN <sup>2</sup>1962, S. 88–110.
- JACHMANN, R. B./PASSOW, F. (Hrsg.): Archiv deutscher Nationalbildung. Erster Jahrgang in vier Heften, Berlin 1812. Reprint Frankfurt/M. 1969.
- JOERDEN, R. (Hrsg.): Dokumente des Neuhumanismus I. Weinheim <sup>2</sup>1962.
- NIETHAMMER, I.: Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit. Jena 1808. Nachdruck Weinheim 1968.
- PASCHOLD, C. E./GIER, A. (Hrsg.): Die Französische Revolution. Ein Lesebuch mit zeitgenössischen Berichten und Dokumenten. Stuttgart 1989.
- SCHLEIERMACHER, F.: Pädagogische Schriften. Unter Mitwirkung von TH. SCHULZE hrsg. von E. WENIGER. 2 Bde., Düsseldorf/München 1957, <sup>2</sup>1983.
- SCHLEIERMACHER, F.: Rezension zu Zöllner: „Ideen über Nationalerziehung“ (1805). In: Pädagogische Schriften. Bd. 2, S. 65–80.
- SCHLEIERMACHER, F.: Votum vom 10. Juli 1814 zu SÜVERNS Gesamtinstruktion vom 7. Februar 1813. In: Pädagogische Schriften. Bd. 2, S. 147–151.

## Literatur

- BAUMGART, F.: Modernisierung unter konservativem Vorzeichen. Zur preußischen Bildungspolitik in der Ära Beckedorff. In: JEISMANN 1989, S. 117–127.
- BLANKERTZ, H.: Berufsbildung und Utilitarismus. Düsseldorf 1963.
- BORMANN-HEISCHKEIL, S./JEISMANN, K.-E.: Abitur, Staatsdienst und Sozialstruktur. In: JEISMANN 1989, S. 155–186.

- FERTIG, L.: *Campes politische Erziehung. Eine Einführung in die Pädagogik der Aufklärung*. Darmstadt 1977.
- HERRLITZ, H.-G./WULF, H./TITZE, H.: *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart*. Königstein/Ts. 1981.
- HEYDORN, H.-J.: *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. Frankfurt/M. 1970; Neudruck in: DERS.: *Bildungstheoretische Schriften*. Bd. 2, Frankfurt/M. 1979.
- JÄGER, G./TENORTH, H.-E.: *Pädagogisches Denken*. In: JEISMANN/LUNDGREEN 1987, S. 71–103.
- JEISMANN, K.-E.: *Nationalerziehung. Bemerkungen zum Verhältnis von Politik und Pädagogik in der Zeit der preußischen Reformen 1806–1815*. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 19 (1968), S. 201–218. Wiederabgedruckt in: DERS. 1985, S. 89–105.
- JEISMANN, K.-E.: *Gymnasium, Staat und Gesellschaft in Preußen*. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 21 (1970), S. 453–470. Wiederabgedruckt in: DERS. 1985, S. 145–158.
- JEISMANN, K.-E.: *Geschichte als Horizont der Gegenwart*. Paderborn 1985.
- JEISMANN, K.-E./LUNDGREEN, P. (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Bd. III, München 1987.
- JEISMANN, K.-E. (Hrsg.): *Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert*. Stuttgart 1989.
- KRAUL, M.: *Das deutsche Gymnasium 1780–1980*. Frankfurt/M. 1984.
- KRAUSE, H.: *Zum Bildungsverständnis der Aufklärungspädagogik*. In: O. HANSMANN/H. MAROTZKI (Hrsg.): *Diskurs Bildungstheorie II. Problemgeschichtliche Orientierungen*. Weinheim 1989. S. 7–36.
- MAST, P.: *Preußische Schulreform zwischen politischer Restauration und wirtschaftlicher Notwendigkeit 1817–1837. Zur Bildungspolitik unter Minister von Altenstein und Johannes Schulze*. In: JEISMANN 1989, S. 128–143.
- NEUGEBAUER, W.: *Bildung, Erziehung und Schule im Alten Preußen. Ein Beitrag zum Thema: „Nichtabsolutistisches im Absolutismus“*. In: JEISMANN 1989, S. 25–43.
- REICHARDT, R. (Hrsg.): *Die Französische Revolution*. Würzburg 1988.
- SIENKNECHT, H.: *Der Einheitsschulgedanke. Geschichtliche Entwicklung und gegenwärtige Problematik*. Weinheim/Berlin 1968.
- TITZE, H.: *Die Politisierung der Erziehung*. Frankfurt/M. 1973.

#### *Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Horst Krause, Universität Osnabrück, Heger-Tor-Wall 9, 4500 Osnabrück.